

**Políticas Linguísticas na Proposição de Ações na Seara do Ensino e Aprendizagem
de Língua Inglesa: Reflexões Preliminares**
**Language Policies towards Proposals for Actions in English Teaching and
Learning: Preliminary Reflexions**

Diógenes Cândido de Lima¹

UESB/PPGCEL

Silvana Fernandes de Andrade²

IFBA/Santo Amaro

Resumo: De acordo com Correa (2014, p. 7), é preciso “investir esforços na direção de encaminhamentos sobre o ensino de línguas mais condizentes com as atuais necessidades e condições sócio-históricas, culturais e econômicas nas quais vivemos”. Haja vista o momento atual, caracterizado por uma multiplicidade de códigos e liquidez das relações, o ensino de língua estrangeira, em especial, tem requerido posturas que em muito se diferem das demandas anteriores, mas que se aproximem dos debates educacionais mais recentes e urgentes, a exemplo do desenvolvimento crítico dos sujeitos com vistas a uma formação cidadã (MONTE MÓR, 2013). É válido mencionar que este momento atual, jamais antes visto porque diferente de todos os processos que o antecederam, tem influência sobre as vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo e a Língua Inglesa, na condição de consagrada língua da globalização, encontra-se no centro das discussões. Com efeito, as salas de aula de ensino e aprendizagem de línguas refletem e refratam os desdobramentos desse momento, uma vez que são microcosmos de sociedade e atravessadas sempre estarão por embates e enfrentamentos que hão de influenciar sobre a concepção de língua que se discutirá no interior delas. Porque deliberam sobre os rumos da língua, as políticas linguísticas desempenham papel fundamental nessa seara e, uma vez formuladas coerentemente, pensadas para uma educação crítica e política, podem impactar positivamente os rumos da educação, corroborando para a promoção da cidadania.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem de Línguas; Política Linguística; Cidadania.

Abstract: According to Correa (2014, p. 7), “making an effort towards more suitable actions aligned with the current needs as well as with the socio-historical, cultural and economic status, in which we all live” is necessary. Due to the present moment, which is characterized by a multiplicity of codes and liquidity of relations, Foreign Language Teaching, itself, has demanded some attitudes that are more different than the previous requirements, but in a way that are closer to the more recent and urgent educational debate, for instance, individuals’ critical development towards a citizenship education (MONTE MÓR, 2013). Not to mention that this present moment, unlike all those processes before it, has influenced people’s economic and cultural lives in the world, and English language, viewed as the so-called globalization language, finds itself at the heart of the discussion. In fact, language classrooms both reflect and refract the present outcomes, as they are society’s microcosms and will always be affected by clashes and confrontations, which will, in turn, influence the language concept within them. Language policies, as they decide on the language course, play a major role in this area, and, if consistently designed and geared to a political and critical education, may positively impact the education course, by contributing to foster citizenship.

¹ Doutor em Estudos da Linguagem pela Southern Illinois University at Carbondale. Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

² Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente do IFBA/Câmpus Santo Amaro. E-mail: silvanandrades@gmail.com

Keywords: language teaching and learning; language policy; citizenship.

Recebido em 15 de julho de 2016

Aprovado em 05 de setembro de 2016

1. Primeiras palavras

Se antes era possível considerar como língua “os elementos formais de um sistema linguístico padronizados por gramáticas e dicionários e ensinados em sequências racionais por diversos anos”, após o advento da abordagem comunicativa do ensino de línguas, a língua teve de reinventar-se face as funções de fala, fórmulas apropriadas e estratégias verbais úteis para fazer coisas com palavras em contextos situacionais do cotidiano (KRAMSCH, 2014, p. 10). Ademais, as salas de aulas têm comportado alunos fluentes em códigos linguísticos diversos em função da diversidade de olhares que carregam sobre a vida. Os estudantes são, portanto, multilíngues, conforme salienta a autora.

Contudo, quais são as habilidades previstas para o ensino de Língua Inglesa (doravante LI) e quais delas são privilegiadas no fazer docente? Como aponta Moura (2012), a arregimentação dos currículos escolares, *stricto sensu*, está assentada em dois pilares: que saberes privilegiar e como tais saberes poderão ser colocados a serviço dos processos de ensino e aprendizagem.

Grosso modo, os currículos para o ensino de LI têm optado pela centralidade do ensino do código, negando ao aluno a condição de atuar criticamente sobre o mundo, perceber-se cidadão, engajar-se nos difíceis diálogos da diversidade na contemporaneidade, reconhecer-se como homem-sujeito, munir-se de modo a descolonizar o saber, habilidades já previstas pelos documentos governamentais para o ensino e aprendizagem de línguas nas circunstâncias atuais.

Em contrapartida, não é possível nem tampouco desejada a supressão do conteúdo gramatical nas aulas de língua, uma vez que a não abordagem da língua sob esse aspecto nega ao aluno a possibilidade de conhecer uma faceta importante da idioma que se lança a estudar.

Campo de estudos fundamental na proposição de ações da esfera educacional, as políticas linguísticas (PLs), quando bem fundamentadas, desempenham papel crucial na

seara da resignificação do ensino de línguas, sobretudo de Língua Inglesa, pauta de nossas discussões a seguir.

2. O ensino de línguas no contexto global

Em *Language Teaching Education for a Global Society*, Kumaravadivelu (2012) discorre sobre o impacto que a globalização exerce no campo educacional, com ênfase no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo o autor, a práxis no ensino de línguas no cenário atual está condicionada a movimentos de ordem social, educacional, cultural e ideológica, sobretudo econômica e política, para além, portanto, de aspectos como habilidades, disposições, cognição e crenças que o professor carrega consigo acerca do seu fazer docente.

Instituições como *The International Alliance of Leading Education Institutes*, também reconhece que os processos globais possuem impacto direto sobre a esfera educacional. Fundada em 2007 em Singapura e da qual fazem parte dez países, a exemplo de Austrália, China, Dinamarca, Singapura, Estados Unidos e Grã-Bretanha, a entidade foi categórica ao afirmar em seu primeiro relatório sobre a necessidade de repensar os destinos da educação em todos os âmbitos da formação de professores, haja vista o novo contexto mundial.

Para Kumaravadivelu (2012), redesenhar a esfera educacional em razão dos novos processos exige que os educadores reconheçam e lidem criticamente com pelo menos cinco aspectos em curso, oriundos da globalização e a que denomina de perspectivas pós-nacional, pós-moderna, pós-transmissão, pós-método e pós-colonial.

A primeira delas, a perspectiva pós-nacional é, segundo o autor, centrada na superação da ideia de estado-nação. Como resultado do declínio das monarquias e aristocracias da Europa feudal, o estado-nação despontou em meados do século XVIII e, com ele, as primeiras noções de individuação de bandeiras, hinos, brasões, países e fronteiras. Consequentemente, o nacionalismo ganhou força, unificando pessoas de uma mesma nação sob os mesmos valores, mas também as separando de outras nações do mundo pela diferença. Todavia, com os processos globais e o desaparecimento gradual de espaço, tempo e fronteira, tem sido possível intercambiar normas, culturas, ideias, valores, estilos de vida, isso porque a globalização cultural tem crescido e se estabelecido de uma maneira sem precedentes na história ao estabelecer contato entre povos.

A perspectiva pós-modernista, por seu turno, advoga em prol da superação da lógica, do pensamento único, das grandes narrativas e do estruturalismo, modelos ainda dominantes. Ao contrário da concepção modernista, ela celebra a diferença, desafia as hegemonias, procura formas alternativas de expressão e interpretação e comemora a diversidade. Reconhece também a multiplicidade de narrativas oriundas de sujeitos que são diferentes, querem coisas diferentes e trazem seus pontos de vista e aspectos locais para compor suas histórias.

Em nossa leitura, as perspectivas pós-método e pós-transmissão, por sua vez, falam mais diretamente aos cursos de formação de professores. Ambas empenham-se em superar a transmissão de modelos e métodos pré-determinados, pré-selecionados e pré-sequenciados de ensino que ocorre de “cima para baixo”; dos professores educadores para os professores em formação. Esse processo, segundo o autor (2012), não condiz com o contexto atual, uma vez que limita o papel de ambos os educadores acima mencionados, tratando os primeiros como condutores de um método e os segundos como consumidores desse método que por vezes é transferido sem reflexão para uma infinidade de outros aprendizes. Na ânsia de ajudá-los “a compreender e eventualmente dominar o conhecimento (...) os professores geralmente dependem de princípios teóricos e estratégias instrucionais dadas a eles, raramente questionando a validade delas e a relevância para os contextos específicos de ensino e aprendizagem em que se encontram” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 8).

Ao que nos parece, essa proposição, baseada na transmissão de legados entre docentes, está também, de alguma forma, associada à perspectiva pós-modernista supramencionada. Já que os professores formadores e em formação raramente encorajam os seus estudantes a construir suas próprias visões e versões de ensino e aprendizagem ao transmitir-lhes modelos prontos, eles reafirmam a supremacia do modelo de interpretação único que precisa ser superado dado ao momento em que nos encontramos.

A perspectiva pós-colonial, por fim, dialoga mais precisamente com os professores de línguas que possuem tanto características globais quanto coloniais, a exemplo de inglês, francês e espanhol. Nas palavras do autor (2012), no caso do inglês, a língua franca do mundo ou a língua da comunicação internacional, a responsabilidade que recai sobre o professor é ainda maior.

Em razão de sua dominação linguística e cultural, enquanto língua global, a comunidade de ensino e aprendizagem de LI, atenta a pressupostos como os que foram

listados acima, tem tentando promover uma mudança significativa nas políticas e programas, métodos e materiais para o ensino do idioma na atualidade.

3 Política Linguística e ensino de Língua Inglesa

3.1. Contextualização

Na tentativa de ressignificar o ensino de LI em razão dos novos processos mundiais, documentos e diretrizes vêm sendo modificados, de modo a dialogar com a complexidade do momento em voga. São as chamadas políticas linguísticas (PLs) para o ensino de línguas.

Segundo Rajagopalan (2013), as PLs, enquanto campo de estudos institucionalizado e legitimado, datam de meio século aproximadamente, muito embora a questão política sempre tenha acompanhado a linguagem na história da humanidade.

As PLs possuem papel fundamental na proposição de ações no campo educacional e voltaram ao centro das discussões depois de terem estado às margens do esquecimento por um período considerável. Contudo, elas ainda causam grandes controvérsias, sobretudo no que diz respeito ao que significam os termos e suas peculiaridades enquanto campo de saber.

Conforme salienta o autor (2013), a PL não se trata de uma ciência exata, regida por lógica, regras e leis infalíveis. Por essa razão, não tem relação com a Linguística, ciência do século XIX e que teria atingido a efervescência com a publicação do clássico livro *Curso de Linguística Geral* de Ferdinand Saussure em 1916. As PLs referem-se à língua, bem como à política, podendo ser pensadas como política “relativa à(s) língua(s)” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 20), ou ainda:

(...) a arte de conduzir reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21).

Os linguistas, entretanto, “têm se esmerado a remar longe dos redemoinhos da política na hora de fazer as reflexões sobre a linguagem” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 144) devido ao fato de acreditarem que não estejam produzindo “ciência”, uma vez envolvidos nessa empreitada. Creem, por isso, que estão aquém dos colegas pesquisadores das exatas, já que a coerência é condição para que a episteme se apresente como ciência.

O mal-estar gerado em razão do caráter ‘inexato’ das PLs tem origem no século XIX, o chamado período de encruzilhada do Iluminismo. O livro *“Serendipity: Language and Lunacy”*, de autoria do escritor Umberto Eco, ilustra esse momento em que a Razão tenta ocupar o lugar reservado a Deus. É também no século XIX que a Biologia atinge uma efervescência jamais antes vista na história da humanidade, haja vista o seu traço setorizador e organizacional, condicionando a língua ao mesmo ideal.

A necessidade de regulação do mundo também foi retratada por Derrida (1995). Em “A escritura e a diferença”, o filósofo pós-estruturalista refuta o conceito de estrutura centrada, isto é, a necessidade organizacional da humanidade que consiste em regular incoerências, dotando as chamadas estruturas de centro e cientificidade, preenchendo espaços vazios: “Até hoje uma estrutura privada de centro representa o próprio impensável” (DERRIDA, 1995, p. 230).

Embora incompreendidas ou rejeitadas por uma gama de pesquisadores que almejam cientificidade, as PLs encontram-se hoje em constante processo de reinvenção e aprimoramento, conforme mencionado acima. Contudo, sempre buscaram espaço no cenário do ensino e aprendizagem de LI através de diretrizes e legislações em curso e em diferentes momentos da história, nem sempre gerando decisões produtoras e acertadas.

4. Políticas Linguísticas Implícitas e Explícitas

Segundo a leitura que Tormena (2007) faz de Klinkenberg (2005), as PLs podem ser divididas em implícitas ou explícitas. Uma PL que se julgue explícita tem por intenção modificar ou banir uma determinada língua, devendo constar em documentos legais, a exemplo de constituições, decretos, leis, resoluções, entre outros. O Diretório dos Índios, lei instituída no Brasil em 1757, é um clássico exemplo de PL explícita.

Rajagopalan (2013) afirma que o decreto do Marquês de Pombal no ano de 1757 representou a primeira medida concreta da ordem de uma PL na história do Brasil, uma vez que instituiu a língua portuguesa como a única permitida no território da então colônia portuguesa na América do Sul. Em contrapartida, a língua-geral, de base tupi, bem como toda e qualquer manifestação linguística que não fosse em português foi terminantemente proibida:

será um dos principais cuidados dos diretores, estabelecer nas suas respectivas povoações o uso da Língua Portuguesa, não consentindo por modo algum, que os meninos, meninas, que pertencerem às escolas, e todos aqueles índios, que forem

capazes de instrução nesta matéria, usem da Língua própria das suas Nações, ou da chamada geral, mas unicamente da Portuguesa, na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado (Diretório dos Índios, 1757).

Há outros grandes exemplos na história: a Gramática da Língua Castelhana por Antônio de Nebrija visou a unificação do território nacional sob a mesma língua; os militares à época de Getúlio Vargas decretaram que uma nação unida só se podia fazer através de uma língua, não sendo possível falar alemão ainda que se fosse alemão no sul do Brasil, entre outros idiomas.

As PLs implícitas, por seu turno, estão à sombra das ações principais ou ditas ‘explícitas’. São, segundo Tormena (2007, p. 21), “(...) programas, parâmetros, orientações, recomendações, etc (...)” e tem por objetivo “(...) expor e/ou firmar uma língua, ou seja, intervir no seu status e não em seu corpus”. Se pensadas para o ensino de línguas, mote de nosso trabalho, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), para listar alguns.

5. O traçado histórico das políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no país

Paiva (2003) salienta que o ensino oficial de línguas estrangeiras data de 1837, com a criação do Colégio Pedro II. À época, a devoção que era atribuída às línguas clássicas, como o latim e o grego, foi aos poucos cedendo espaço ao ensino e aprendizagem de outros idiomas, a exemplo das línguas modernas como francês, alemão e inglês, de ensino obrigatório.

Todavia, o modo através do qual as línguas modernas começaram a ser ensinadas no Brasil padecia de sérias influências. Conforme aponta Leffa (1999), a falta de uma metodologia adequada e problemas de ordem administrativas eram dois grandes enfrentamentos: as congregações dos colégios acumulavam funções administrativas, não gerindo as políticas para o ensino de línguas com eficiência, ao passo que “a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical” (LEFFA, 1999, p. 13-24).

Se, por ora, o francês obteve ligeira vantagem em relação ao ensino de inglês, tendo em vista a influência da França em nossa cultura e ciência, após a Segunda Guerra Mundial, em função da interdependência econômica e cultural entre os Estados Unidos e Brasil, a necessidade ou desejo de aprender inglês se intensificou.

Ressalta a autora (2013) que, paradoxalmente ao período de efervescência da LI no país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1961 retirou a obrigatoriedade do ensino de LE no ensino médio. A LDB deixou a cargo dos estados a opção por sua inserção nos currículos, destituindo-a de importância, uma vez que a obrigatoriedade de seu ensino não podia ser equiparado ao de outras disciplinas, tidas como ‘mais relevantes’, a exemplo de matemática, português, geografia, história e ciências.

Desse momento em diante, muitos outros impasses foram testemunhados. Em 1971, por exemplo, houve a redução de um ano no total da escolaridade dos jovens, impactando negativamente sobre o ensino de línguas estrangeiras que, por seu turno, recebiam a fatia de não mais do que uma hora do calendário de aulas semanais nas escolas, quando não eram totalmente excluídas das instituições de ensino. Como consequência, as línguas estrangeiras perderam, nas palavras da autora, o ‘poder’ de reprovar, bem como ficaram órfãs de uma política de ensino que advogasse em prol de sua importância no cenário nacional.

O parecer de 853/71 de 12 de novembro de 1971 sobre a lei 5.692 implementada em 11 de agosto do mesmo ano ratifica o descaso para com o ensino de LI:

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem o mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a “língua estrangeira moderna” e, para levar em conta essa realidade, fizêmo-la (sic) a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõe (PAIVA, 2003, p. 56).

As resoluções que se apresentaram posteriormente não acrescentaram nada de novo no cenário do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Contudo, conforme salienta a autora, ao final de 1996, o primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE) promovido pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) desenhou novas perspectivas para o campo. Ao final do evento foi divulgada a Carta de Florianópolis e, através dela, a proposição de um plano para o ensino de línguas no país. Nas palavras da autora, o documento enfatizava que,

Todo brasileiro tem direito a plena cidadania, a qual, no mundo globalizado e poliglota de hoje, inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras, e após, outros considerados, propõe entre outros itens, que seja elaborado um plano emergencial de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras proporcionado através de um ensino eficiente. O documento defende, explicitamente, que a

aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno (PAIVA, 2003, p. 58).

Da leitura acima, depreende-se que o ensino de LI possui uma estreita relação com a cidadania, ou seja, com o direito que todo brasileiro possui de aprender a língua estrangeira de forma eficiente. Por eficiente, entendemos o ensino holístico da língua, não apenas instrumental ou unilateral. Para além disso, o ensino de LI tem igual compromisso com a formação do educando, o que pode ser inferido também como a aprendizagem de valores através do idioma, o que está, portanto, muito além do domínio das estruturas linguísticas.

Ainda no mesmo ano de veiculação da Carta de Florianópolis, a LBD promulga a lei que torna o ensino obrigatório de pelo menos uma língua estrangeira a partir da 5ª série do ensino fundamental.

Com exceção dos polêmicos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira divulgados pelo MEC em 1998, cujo enfoque era dado ao ensino instrumental de LE, os demais documentos têm tentado fazer da cidadania do educando a sua bandeira, com o claro intuito de preparar criticamente os educandos, de modo a fazê-los conceber a língua em todos os âmbitos.

O texto dos PCNs, além de negar a importância das habilidades orais e da escrita e ignorar as grandes modificações advindas da era da informática, reproduz o mesmo discurso do parecer 853/71 de 12 de novembro de 1971. Justificando a opção pela leitura através de uma generalização sobre a ineficácia do sistema educacional, como se as condições adversas de muitas de nossas escolas fossem motivo suficiente para negar a todos o direito à educação que lhes é garantido pela Constituição Federal no artigo 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (PAIVA, 2003, p. 60).

Portanto, a temática no cenário educacional para a qual todos os olhares têm estado voltados ultimamente e sobre a qual discorreremos um pouco mais na próxima seção é a formação cidadã discente e as implicações de revisitar a seara do ensino e aprendizagem de línguas em prol da ética e da conjunção responsável entre o global e o local.

6. Por uma guinada nos rumos do ensino de língua estrangeira: políticas linguísticas implícitas na relação com a cidadania

Em 1999, quando confrontado sobre o estado do ensino de línguas e os possíveis rumos a que o campo estaria condicionado, Leffa foi categórico ao dizer que, devido à

busca desenfreada pelo conhecimento, o contexto em que se encontrava certamente era de “um grande interesse na educação, de um modo geral, e de uma revitalização do ensino de línguas, de modo particular, em que pese alguns percalços, como as sugestões dos Parâmetros Nacionais” (LEFFA, 1999, p. 24) já que, em suas palavras, a língua estrangeira representa um grande veículo para a divulgação de conhecimento.

Nesse ínterim, foram desenvolvidas algumas outras PLs. Algumas, um tanto incipientes, como salienta Pinheiro (2010), mas que, segundo ele, passaram a enxergar o ensino atrelado à natureza social da linguagem e a língua aos aspectos sociodiscursivos.

A formação cidadã dos educandos também passou a ser ventilada como um dos objetivos da escola para o ensino e aprendizagem de língua e, com ela, a necessidade de formação crítica dos sujeitos para que conquistem, através da aprendizagem de línguas sob um viés crítico, a cidadania que lhes é tão cara:

Os inúmeros e crescentes debates voltados à educação na sociedade de hoje frequentemente focalizam a necessidade de várias habilidades para a vivência numa sociedade que enfrenta os desafios de fenômenos como a globalização e a ampla presença da tecnologia digital. Reconhece-se que o desenvolvimento crítico vem a ser uma dessas habilidades (...) no que se refere aos sinais da necessidade da criticidade na formação, as legislações, por exemplo, há muito advogam por uma educação ou por escolas que se preocupem com o desenvolvimento de cidadãos críticos (MONTE MÓR, 2013, p. 31).

Documento publicado em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), traduziu muitos desses anseios em proposições para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio.

As OCEM (2006) caracterizam-se como uma PL, de maneira geral, já que são orientações produzidas pelo Departamento de Políticas de Ensino Médio. Enquadram-se, mais precisamente, nas PLs de caráter implícito, por razões que já discutimos anteriormente. O capítulo 3, intitulado “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras” é de autoria dos professores e pesquisadores Lynn Mario de Menezes e Walkyria Monte Mór, ambos com larga experiência no ensino de LI. O documento possui aspectos importantes que devam ser considerados pelo docente comprometido com o direito que todo brasileiro tem de aprender uma língua estrangeira para além do domínio das quatro habilidades na escola média.

Com o enfoque em inglês e a clara intenção de retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras, “reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras” (BRASIL,

2006, p. 87), trazer a tona as consequências da imposição dos valores ‘globalizantes’, exclusão e inclusão, novas tecnologias, letramentos, multiletramentos, hipertexto e multimodalidade, o documento sinaliza que focaliza a leitura, a prática da escrita e a comunicação oral contextualizadas, mas não da forma em que essas habilidades foram tratadas nas políticas anteriores, pois que tem ciência que o ensino de língua estrangeira não é e nem pode estar associado ao ensino de quatro habilidades. É preciso expandi-lo. Também não pretende trazer modelos prontos e soluções definitivas, mas reflexões.

Para os autores, as disciplinas escolares, em geral e a disciplina de Língua Inglesa, em particular, têm atribuído demasiada importância para o domínio de aspectos linguísticos (conteudismo) quando esse não pode ser o principal esforço a se empreender nas escolas. As disciplinas, conforme escrevem, tem de ser *meios* para a formação de indivíduos, o que significa “o desenvolvimento da consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (BRASIL, 2006, p. 90). Embora extenso, a citação a seguir expressa claramente essa proposição:

Reiteramos, portanto, que a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais. Em tempo, essa pergunta pode passar a impressão de que o ensino de Línguas Estrangeiras voltado somente para o aspecto linguístico do idioma não educa. Ele educa, mas contribui para uma outra formação, aquela que entende que o papel da escola é suprir esse indivíduo com conteúdo, preenchendo-o com conhecimentos até que ele seja um “ser completo e formado”. Quando falamos sobre o aspecto educacional do ensino de Línguas Estrangeiras, referimo-nos, por exemplo, à compreensão do conceito de cidadania, enfatizando-o. Esse é, aliás, um valor social a ser desenvolvido nas várias disciplinas escolares e não apenas no estudo de Línguas Estrangeiras (BRASIL, 2006, p. 91).

Contudo, falar em cidadania já não é mais tratar de pátria, civismo, patriotismo como nas antigas aulas de Educação Cívica, pois que é uma acepção ultrapassada e diretamente relacionada a noções perigosas, a exemplo de patriotismo e nacionalismo. Os autores (2006, p. 91) pensam o conceito de uma maneira mais ampla e heterogênea: “ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade”, questionando “(...) de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Quer mudá-la? (...) Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina de Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania”.

Com base nos letramentos heterogêneos que, por seu turno, distanciam-se da perspectiva de linguagem e cultura enquanto totalidades globais, as propostas desenvolvidas para o ensino de LI no ensino médio visam formar um aprendiz capaz de compartilhar, (re)criar, (re)contextualizar e transformar, e não de reproduzir conhecimentos estanques ou, por exemplo, responder às questões cujas as respostas já estão previamente fornecidas, mas construir sentidos a partir de informações que não constam em um determinado texto.

Sobre a leitura, em particular, recomenda-se que possa ser ensinada com vistas a ajudar os alunos na preparação para o vestibular, contudo tendo em mente que essa opção não pode descartar a perspectiva da leitura enquanto prática crítica e cultural da linguagem, bem como um componente essencial para a construção da cidadania e formação dos educandos.

Os autores também levantam a bandeira para as questões de inclusão/exclusão social, trazendo para o seio do debate os avanços científicos e tecnológicos. Segundo eles é preciso “alfabetizar” para essa nova linguagem tecnológica, mas não tratando os aprendizes como meros consumidores dessa linguagem. Mais do que levá-los a conhecer uma prática social, letrá-los, atar as suas mãos a um mundo globalizado, é primordial tratar a questão de uma maneira mais ampla, sob um ponto de vista da inclusão enquanto inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade, diversidade sociocultural e linguística. Isso, é claro, está para além de prepará-los para o mercado de trabalho:

Sem esse discernimento, o raciocínio globalizante poderá conduzir à crença de que os conhecimentos sobre informática e sobre a língua inglesa (duas ferramentas tidas como imprescindíveis para a entrada na sociedade globalizada) bastam para a integração social, uma integração que se traduz por emprego e sucesso profissional, melhoria de vida material, bem-estar pelo sentimento de pertencimento. Logicamente que esses aspectos representam bem sociais e direitos dos cidadãos que devem ser proporcionados a todos. Mas acreditamos que a questão da inclusão deva ser tratada de maneira mais ampla (BRASIL, 2006, p. 96).

No tocante ao ensino de gramática, questão que não poderia passar ao largo das diretrizes para a escola média, os autores recomendam destituir da linguagem a sua concepção como algo fixo, homogêneo e abstrato, capaz de ser descrito e ensinado. Lamentam o fato de que, na tradição do ensino de línguas, a gramática tem sido utilizada como algo que precede o uso prático da linguagem quando deveria haver o contrário, como em um processo de aprendizagem mais próximo possível do natural.

Esses pontos selecionados dentre os demais discutidos no documento fomentam um profícuo debate acerca das necessidades da sociedade da qual alunos e professores são partícipes e, por essa razão, precisam se inteirar em prol da construção de propostas que visem a cidadania e ética.

Conclusão

De acordo com Rajagopalan (2014), é preciso estar atento às políticas linguísticas e, enquanto educador, remar junto com os envolvidos diretos na empreitada, sendo, contudo, atento, crítico, não subserviente ao confrontar o que está parametrizado com o que cada um de nós pode depreender de nossas realidades particulares e o que as demandas de uma nova ordem mundial sinalizam, a exemplo da preparação de cidadãos atuantes e críticos através do ensino e aprendizagem de línguas.

Ao longo da história do país, decisões por vezes contraproducentes foram tomadas como base para a formulação dessas políticas, ocasionando a necessidade constante de revisão ou reinvenção das mesmas. Por essa razão, é preciso atentar para o fato de que as PLs possuem papel fundamental na proposição de ações no campo educacional, o que significa que, se formuladas coerentemente, podem fazer ventilar os bons ventos das mudanças.

Em nossa leitura, é preciso, portanto, atuar nos meandros do que propõe a teoria e do que pode ser apropriado e pensado para o nosso cotidiano escolar, estando atento, contudo, a proposições das quais não podemos nos esquivar enquanto educadores de língua estrangeira. Ensinar a língua estrangeira de forma holística, com vistas ao desenvolvimento crítico dos sujeitos, ao passo que os preparamos para os enfrentamentos do mundo moderno é um desses desafios.

Concordamos com Rajagopalan (2014, P. 81) ao postular que, “Tudo começa, enfim, a partir do reconhecimento de que o ensino de línguas é uma atividade imbuída de conotações políticas (...). A sala de aula é um lugar onde, queiramos ou não, a política linguística desabrocha de forma sutil ou, às vezes, explícita (...)”.

Referências

CORREA, D.A. (Org.) *Política Linguística e ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

DERRIDA, J. *Escritura e Diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

KRAMSCH, C. Por que os professores de língua estrangeira precisam ter uma perspectiva multilíngue e o que isto significa para a sua prática de ensino. In: CORREA, D.A. (Org.) *Política Linguística e ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. *Language Teacher Education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing*. Vol. 16, n. 4. New York : Routledge, 2012.

LEFFA, V. J. *O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa. Indaiatuba, n. 4, p. 13-24, 1999.

MOURA, E.M. de. *Leitura em Bakhtin e Paulo Freire: Palavras e Mundos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

PAIVA, V. L. M. de O. LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.; CUNHA, M. J. C. (Org.). *Caminhos e colheitas no ensino de inglês no Brasil*. Brasília: Editora da UnB, 2003.

PINHEIRO, P. A. *Gêneros (Digitais) em foco: por uma discussão sócio-histórica*. Alfa, São Paulo, 54 (1): 33-58, 2010.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: LOPES, L. P. da M. *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. Cap. 6. p. 143-161.

_____. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D.A. (Org.) *Política Linguística e ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

TORMENA, T. A. *Política lingüística na virada do século XXI: o Programa Nacional do Livro Didático*. 2007. Dissertação (Ensino Superior) - Curso de Mestrado em Linguística, Universidade de Brasília., Brasília, 2007.